

STEFAN HEIL · MANFRED RIEGGER

Der religionspädagogische Habitus

**Professionalität und Kompetenzen entwickeln –
mit innovativen Konzepten
für Studium, Seminar und Beruf**

echter

2. Der professionalisierte religionspädagogische Habitus

(Manfred Riegger)

Ein professionalisierter Habitus ist das Ergebnis der bildenden Arbeit mit dem professionellen Habitus. Auf der Grundlage von Kriterien (2.1) wird das Strukturmodell entwickelt (2.2) und mit Fallbezug bzw. Fachrepertoire (2.3) in Bezug gesetzt.

2.1 Kriterium: individuelle Professionalisierung

Mit den Begriffen Professionalisierung, Professionalität, Profession und professionell werden unterschiedliche Sachverhalte innerhalb eines Begriffsfeldes bezeichnet (vgl. 1). Das ursprünglich in der Soziologie und der Geschichtswissenschaft entwickelte Konzept der Professionalisierung (vgl. Stichweh 1994, Oevermann 1996) wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung umfassend auf den Lehrerberuf übertragen (vgl. z. B. Terhart u. a. 2014) und kommt darin überein, dass der professionelle Charakter des Lehrerberufs „aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst zu bestimmen“ (Terhart 2011, 205) sind. Die Erkenntnisse der pädagogischen Professionalitätsforschung bilden auch in der Diskussion um die Professionalisierung des Religionslehrerberufs eine zentrale Orientierungsgröße, doch müssen die professionalisierungsgeschichtlichen, professionstheoretischen (vgl. Burrichter 2012; Pirner 2015) und durch international-vergleichende Studien (vgl. z. B. Ziebertz/Riegel 2009) offengelegten Unterschiede mitberücksichtigt werden (vgl. Simojoki u. a. 2016, bes. 140–143).

Der Ausdruck *Profession* macht kenntlich, dass bestimmte Berufe anhand bestimmter Kriterien von anderen Berufen unterschieden werden (vgl. Horn 2016, 154). Professionen sind auf bestimmte Funktionen und Bedarfe bezogen, wobei ihr Handeln auf an Hochschulen erworbenem wissenschaftlichen Wissen und praktisch erworbenen Erfahrungen sowie Kompetenzen (vgl. ebd.) basiert. Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen verschiedener Ansätze der Professionalität und Professionalisierung besteht breite Übereinstimmung in Bezug auf die Wichtigkeit einer spezialisierten und anspruchsvollen akademischen Bildung zum Zweck des Erwerbs und Erhalts professioneller Expertise (vgl. Simojoki u. a. 2016, 144).

Mit dem Begriff der *Professionalisierung* kann grundsätzlich die Professionwerdung des Religionslehrerberufs (*kollektive Professionalisierung*), aber auch das individuelle Professionellwerden der Berufsinhaber bzw. die Herausbildung von Professionalität gemeint sein (vgl. Horn 2016, 155). Die *individuelle Professionalisierung* (vgl. Terhart 2005, 87) steht im Zentrum unseres Bemühens und meint einen Prozess, der nur in berufsbiografischer Perspektive vollständig gesehen werden kann, denn weder die Erstausbildung (Wissen) noch die Tätigkeiten (Erfahrung) allein als solche reichen dafür hin, sondern erst deren Verknüpfung ermöglicht die Entwicklung von Professionalität“ (Horn 2016, 158).

Professionalität ist an Praxis gebunden und bezeichnet eine spezifische Qualität des beruflichen Handelns (vgl. Horn 2016, 156), also die „Eigenschaften und Fähigkeiten, über die eine professionelle Lehrkraft“ (Simojoki u. a. 2016, 138) mit dem Fach Religion verfügen muss, das auch als professioneller Habitus bezeichnet werden kann. Mit Professionalismus wird das damit verbundene Selbstverständnis beschrieben (Horn 2016, 156). Wenn Professionalität eine bestimmte Qualität des religionspädagogischen Handelns beschreibt, kann zwischen Professionellen (als Angehörige einer Profession), die professionell handeln und Professionellen, die nicht-professionell handeln, unterschieden werden (vgl. Horn 2016, 161). Damit existieren Professionelle im weiten Sinne als Angehörige einer Profession und im engeren Sinne als professionell handelnde Angehörige einer Profession. Um im letzteren Sinne professionell zu werden bedarf es spezifischer Bedingungen, nämlich mindestens eine wissenschaftliche Bildung und darauf aufbauende Praxis.

Der professionelle Habitus ist kein statischer Block, sondern ständig in Bewegung. Er wird geprägt durch die Bewegung in einem bestimmten sozialen Raum (z. B. im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule) und ermöglicht gleichzeitig, Anforderungen in diesem Raum zu bewältigen. Die Professionalisierung muss demnach darauf ausgerichtet sein, erfolgreiches Handeln in diesem sozialen Raum zu ermöglichen. Professionalisierung ist „Habitusformation“ (Oevermann, 1996, 123) als Aufbau dazu notwendiger verinnerlichter Kompetenzen. Individuelle Professionalisierung als Habitusbildung für einen bestimmten sozialen Raum bildet das Kriterium für erfolgreiche Professionalisierungsprozesse. Professionalisierung eines religionspädagogischen Habitus bedeutet daher, einen Menschen zu befähigen, im religionspädagogischen sozialen Raum Lehr-Lernprozesse zu gestalten, um Bildung und Erziehung in einer konkreten Lerngruppe zu ermöglichen. Die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit steht im Zentrum der individuellen Professionalisierung. Jedes Ausbildungsmodul in den drei Phasen der Lehrerbildung – Studium, Praxiseinführung, Fort- und Weiterbildung – kann sich an diesem Kriterium messen lassen.

Nach diesem einführenden Überblick entwickle ich das Strukturmodell des professionalisierten Habitus.

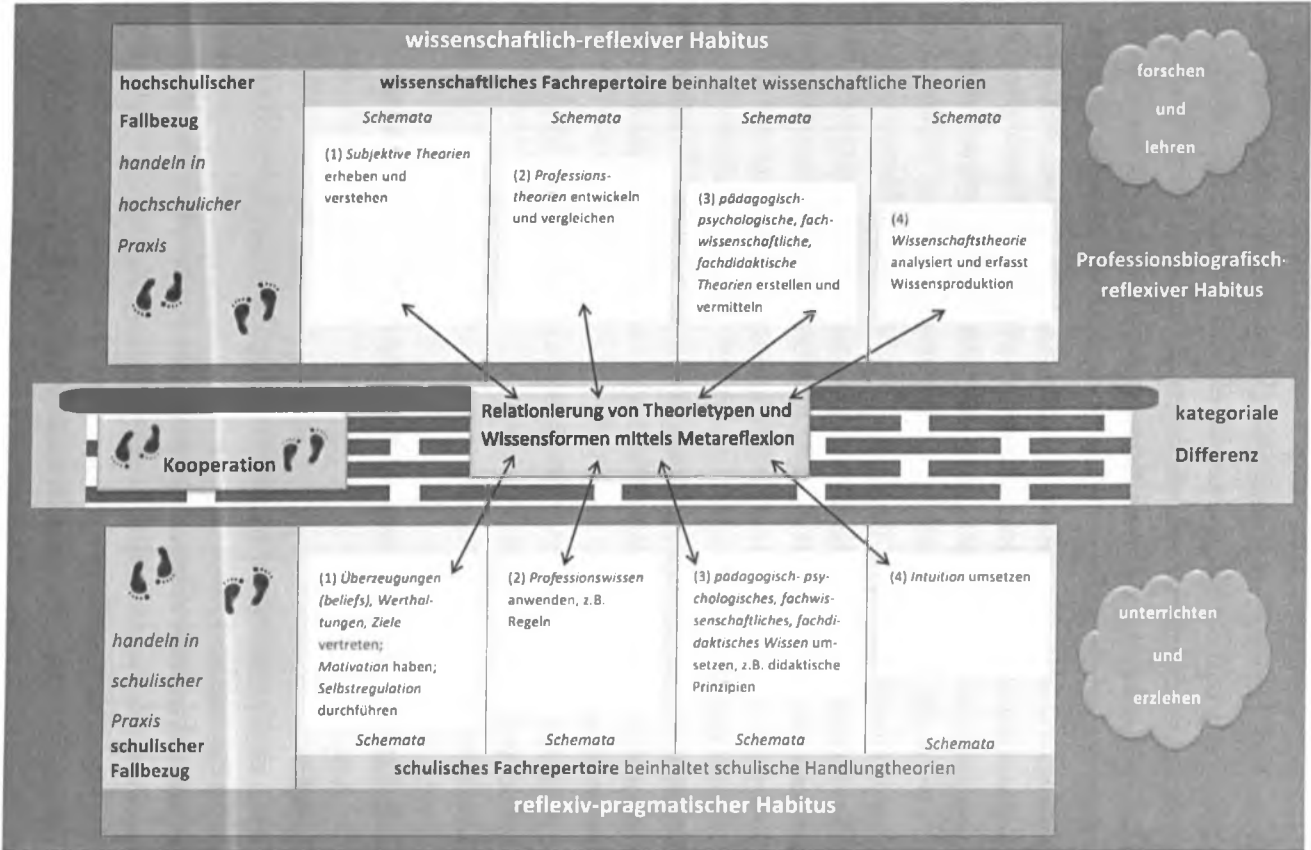
2.2 Strukturmodell des professionalisierten Habitus

Einführender Überblick

Wird mit dem professionellen Habitus in der Ausbildung gearbeitet, dann führt dies im besten Falle zu einem professionelleren Habitus, zu einem professionalisierten Habitus. Ein mögliches theoretisches Modell, das zu einer solchen Professionalisierung beitragen kann, wird in Abbildung 5 auf Seite 36 dargestellt.

Ein erster Blick zeigt die Anwendung des dargestellten professionellen Habitusmodells im Kontext der Professionalisierung in der Lehrerbildung (vgl. 1). Das Modell geht vom bekannten Habitusmodell aus und konkretisiert es für die Professionalisierung des Habitus in Bildungs- und Ausbildungskontexten.

Abb. 5: Professionalisierter religionspädagogischer Habitus



Fallbezug und Fachrepertoire eines bzw. einer Professionellen sind bereits bekannt und werden innerhalb eines umfassenderen, noch zu erläuternden Theorie-Praxis-Bezugs verstanden. Bei der Professionalisierung stehen die professionelle Problemlösung und damit der Fallbezug und das Fallrepertoire im Zentrum. Die professionelle Beziehung und damit die Strukturen Institution und Person als weitere Bestandteile der Kompetenzentwicklung im Professionalisierungsprozess sind im Modell impliziert und können jeweils in Lehrveranstaltungen eigens hervorgehoben werden. In der ersten Phase der Professionalisierung liegt jedoch der Hauptaspekt v. a. auf der Interdependenz der Strukturen Fallbezug und Fachrepertoire.

Fallbezug und Fachrepertoire sind zweifach entfaltet, als *hochschulischer und schulischer Fallbezug* sowie als *wissenschaftliches und schulisches Fachrepertoire*. Dies spiegelt sich im zweifachen *Habitus*, dem *wissenschaftlich-reflexiven* und dem *reflexiv-pragmatischen*. Warum diese Ausdifferenzierung nicht nur eine Doppelung, sondern notwendig ist, wird erklärt werden müssen. Bekannt sind die Begriffe Theorietypen und Wissensformen als je unterschiedlich strukturierte Wissensbestände. Theorietypen wie Wissensformen sind jeweils vierfach ausdifferenziert: Im wissenschaftlich-reflexiven Habitus sind die Theorietypen entfaltet als (1) subjektive Theorien, (2) Professionstheorien, (3) pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Theorien und (4) Wissenschaftstheorie. Im reflexiv-pragmatischen Habitus sind die Wissensformen entfaltet als (1) Überzeugungen (beliefs), Werthaltungen, Zielsetzungen, Motivationen, Selbstregulationen, (2) Professionswissen, (3) pädagogisch-psychologisches, fachwissenschaftliches sowie fachdidaktisches Wissen und (4) Intuition. Eine Vergleichbarkeit in den vier Aspekten ist hier ebenso offensichtlich, wie der Unterschied in Wissensformen und Theorietypen, was noch zu erläutern sein wird. Kooperation, Relationierung, Metareflexion, kategoriale Differenz und Schemata sind Aspekte, die ausführlich darzustellen sind. Insgesamt geht es um Bildung und damit v. a. um unterrichten und erziehen als dem Kerngeschäft religionspädagogischen Handelns in der Schule ohne *diagnostizieren und beraten* außer Acht zu lassen sowie forschen und lehren als Haupttätigkeiten an der Hochschule, ohne verwalten und Ressourcenakquise zu

vergessen. Alles umfasst der professionsbiografisch-reflexive Habitus, der durch die Reflexion von für professionelles und professionalisiertes Handeln grundlegenden biografischen Aspekt der Lehrkraft entsteht.

Denken und Handeln bzw. Theorie und Praxis

Handeln ist das „Verändern eines Zustandes, einer Situation [...] eines Sachverhaltes durch unser Eingreifen, durch unsere Hand (daher eben ‚handeln‘)“ (Seiffert 2001, 15, H.i.O.). Eine Handlung (gr. *praxis*, lat. *actio*, engl. *action*) ist also eine „bewusste, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte (menschliche) Tätigkeit“ (ebd.). Tätigkeiten – gleichgültig welche und damit auch Unterrichten – sind immer gedanklich (mit)bestimmt. Umgekehrt sind beispielsweise Planen und Kontrollieren dieser Handlungen nicht bloß gedanklicher Natur, da sie immer auch in reale Aktionen einmünden (können). Damit gilt für unseren Zusammenhang:

„Denken und Handeln hängen nicht nur eng zusammen, Denken und Handeln i. e. S. sind bloß Teil-Handlungen des umfassender aufgefassten vollständigen didaktischen Handelns“ (Peterßen 2001, 245).

Daran anknüpfend können Theorie und Praxis definiert werden: *Theorie* kann man vom griechischen Wort *theoria* (Betrachtung, *Schau*, *contemplatio*) herleiten (vgl. Langewand 2004, 1016). Sie ist grundsätzlich ein „Entwurf von Wirklichkeit, den sich Menschen ausgedacht haben, um die Welt zu verstehen und um Handlungsperspektiven zu entwickeln“ (Meyer 1997, 224). Allgemein heißt das griechische Verb „*theorein* dann soviel wie betrachten, ansehen, schauen, anschauen, besichtigen, sehen, wahrnehmen, erblicken; auch überlegen, überdenken, untersuchen“ (Langewand 2004, 1016). Auch das Wort ‚*Praxis*‘ stammt aus dem Griechischen (*praxis*) und heißt so viel wie „Handeln, Tun, Tätigkeit, die Handlungsweise in bestimmten Lagen; aber auch Angelegenheit, Vorhaben“ (ebd., 1016). Das entsprechende griechische Verb „*prattein* meint tun, vollbringen, ausführen, verschaffen; betreiben“ (ebd.). Im Griechischen ist nicht zuletzt noch das Wort *techné* zu nennen, das so viel wie „Kunst, Wissenschaft (lat. *ars*), Handwerk; Kunstfertigkeit; Kunstwerk; aber auch so viel wie Geschicklichkeit, Gewandtheit und schließlich Schlaueheit List“ (ebd.) bedeutet. Obwohl es keine abschließende Definition gibt, kann *Praxis* grundsätzlich als Gestaltung von Wirklichkeit verstanden werden.

Pädagogisches und religionspädagogisches Handeln

Ist das Handeln auf die Veränderung natürlicher Gegebenheiten bezogen, spricht man von technischem Handeln. Ist das Handeln auf die Veränderung von Menschen bzw. von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen bezogen, spricht man von sozialem Handeln (vgl. Giesecke 2015, 20). Eine Form sozialen Handelns ist das pädagogische und religionspädagogische Handeln, das wechselseitig und damit auf andere bezogen ist und immer einen Freiheitsspielraum und damit unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen muss. Professionelles religionspädagogisches Handeln ist damit nie nur richtig oder falsch, sondern immer auch mehr oder weniger angemessen bzw. unangemessen (vgl. ebd., 21). Das Ziel dieses Handelns ist Lernen in einem umfassenden Sinne, weshalb religionspädagogische Professionelle als „Lernhelfer“ (ebd., 23) bzw. Lernhelferinnen oder Bildungsmöglicherinnen bzw. Bildungsmöglicher bezeichnet werden können.

Handeln beinhaltet Denken und Praxis beinhaltet Theorie

Umgangssprachlich setzt man schulische Bereiche, in denen etwas ‚gemacht‘, ‚getan‘ wird (z. B. unterrichten), und solche, in denen an der Hochschule gelehrt und geforscht wird, gegeneinander. Bei genauerer Betrachtung dürfte jede und jeder leicht selbst feststellen können, dass diese Unterscheidung nicht tragfähig ist, denn auch universitäres Lehren und Forschen sind Tätigkeiten. Damit ist – im Unterschied zum umgangssprachlichen Gebrauch – inhaltlich Theorie nicht das Gegenteil, sondern ein Aggregatzustand von Praxis, so wie Wasser nicht das Gegenteil seiner Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig ist. Aus diesem Grund schließt Praxis die Theorie nicht aus, sondern gerade ein. Es handelt sich also nicht um einen Ausschluss, eine Exklusion, sondern um eine Inklusion von Theorie und Praxis, wie folgende Darstellung verdeutlichen will.

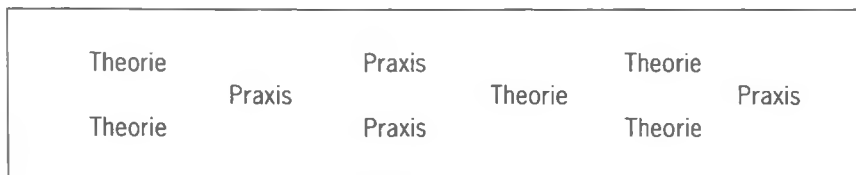


Abb. 6: Inklusion von Praxis und Theorie

Zwei Arten von Praxis und Theorie

Es wurde bereits festgestellt, dass nicht nur in der Schule, sondern auch an der Universität gehandelt wird. Damit liegt eine Doppelung vor, und zwar in Bezug auf die Lehrerbildung als schulische sowie religionsunterrichtliche Praxis bzw. religiöse Bildungspraxis einerseits und andererseits universitäre bzw. hochschulische Praxis, welche mit Blick auf die fachlichen Inhalte v. a. mit Lehr- und Forschungspraxis angegeben werden kann. Weiter wird ersichtlich, dass es nicht nur an der Universität Theorie gibt, sondern auch an der Schule, beispielsweise wenn ältere Lehrkräfte ihre – aus Berufserfahrungen gewachsenen oder von Kolleginnen bzw. Kollegen übernommenen –,Theorien‘ an (jüngere) Kolleginnen bzw. Kollegen weitergeben. Für letztere ist charakteristisch: Aus dem schulischen Alltag für den schulischen Alltag. Mit Blick auf die Praxen der Menschen, welche diese beiden zu unterscheidenden Theoriearten ‚produzieren‘, kann man feststellen: Das Denken über das Handeln in der Schule ohne explizite systematische Verwendung von wissenschaftlichen Theorien erfolgt durch Praktikerinnen und Praktiker, weshalb man diese Theorie auch als „Theorie der Praktiker“ (Tschamler 1996, 117) und Praktikerinnen bezeichnen kann. Analog kann man wissenschaftliche Theorien als Theorien der Theoretikerinnen und Theoretiker benennen. Zusammenfassend gilt: Es gibt einerseits schulische sowie religionsunterrichtliche Praxen bzw. religiöse Bildungspraxis und universitäre bzw. hochschulische Praxen und andererseits Theorien der Praktikerinnen und Praktiker sowie Theorien der Theoretikerinnen und Theoretiker respektive schulische bzw. religionsunterrichtliche Praxistheorien und universitäre bzw. hochschulische, also wissenschaftliche Theorien.

Auf diesem Hintergrund ist das entwickelte inklusive Theorie-Praxis-Verständnis zu präzisieren, da es alle hier beschriebenen Theorie- und Praxisarten umfasst, wie es in folgender Darstellung zum Ausdruck kommt:

wissenschaftliche <i>Theorie</i>	universitäre <i>Praxis</i>	Handlungstheorie
hochschulische <i>Praxis</i>	handlungspraktische <i>Theorie</i>	schulische <i>Praxis</i>
wissenschaftliche <i>Theorie</i>	religionsunterrichtliche <i>Praxis</i>	Handlungstheorie
hochschulische <i>Theorie</i>	religiöse Bildungspraxis	schulische <i>Theorie</i>

Abb. 7: Inklusion von Praxis- und Theoriearten

Zwei Arten von Fallbezug und Fachrepertoire

Im Rahmen des inklusiven Theorie-Praxis-Verständnisses können systematisch universitäre bzw. hochschulische Praxis von schulischer sowie religionsunterrichtlicher Praxis bzw. religiöser Bildungspraxis unterschieden werden, innerhalb derer Theoretikerinnen und Theoretiker wissenschaftliche bzw. hochschulische Theorien sowie Praktikerinnen und Praktiker handlungspraktische Theorien bzw. Praxis- oder Handlungstheorien entwickeln. Eine solche Unterscheidung hebt primär auf die Handlungsorte und die theorieproduzierenden Personen ab. In folgendem Überblick wird dies deutlich:

universitäre bzw. hochschulische Praxis	Theorien der Theoretikerinnen und Theoretiker bzw. wissenschaftliche Theorien/universitäre bzw. hochschulische Theorien
schulische sowie religionsunterrichtliche Praxis bzw. religiöse Bildungspraxis	Theorien der Praktikerinnen und Praktiker bzw. Praxistheorien/handlungspraktische Theorien

Abb. 8: Praxis- und Theoriearten

Unter professionstheoretischem Blickwinkel entwickeln sich in diesem Theorie-Praxis-Kontext Fallbezug und Fachrepertoire von professionell Handelnden. Präziser ist der schulische Fallbezug auf das Handeln in der schulischen Praxis und das schulische Fachrepertoire auf schulische Handlungstheorien auf der einen Seite sowie der hochschulische Fallbezug auf das Handeln in der hochschulischen Praxis und das wissenschaftliche Fachrepertoire auf wissenschaftliche Theorien bezogen. Damit ergeben sich folgende vier Bereiche:

hochschulischer Fallbezug durch handeln in universitärer bzw. hochschulischer Praxis	wissenschaftliches Fachrepertoire beinhaltet Theorien der Theoretikerinnen und Theoretiker bzw. wissenschaftliche Theorien
schulischer Fallbezug durch handeln in schulischer sowie religionsunterrichtlicher	schulisches Fachrepertoire beinhaltet Theorien der Praktikerinnen und Praktiker bzw. Praxis- oder Handlungstheorien

Abb. 9: Schulischer bzw. hochschulischer Fallbezug sowie schulisches bzw. wissenschaftliches Fachrepertoire

Strukturlogiken von wissenschaftlichen und handlungspraktischen Theorien

Die hier durchgeführte Unterscheidung hebt auf die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft und konkreter Bildungspraxis vor Ort (bzw. der Institutionen Universität und Schule) ab, wie sie aus struktur- bzw. professionstheoretischer Perspektive auszumachen ist (vgl. Oevermann 1996, 79, Oelkers 2007, 10 ff). Wenn „die wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen kann, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerkes vollbracht hatte, dieses praktische Vollbringen aber selbst nicht ersetzen kann“ (Oevermann 1996, 79), so kann die Wissenschaft in der Sicht der Struktur- bzw. Professionstheorie „grundsätzlich die Funktionen der autonomen Lebenspraxis selbst nicht übernehmen, sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren“ (ebd.). Diese „fundamentale, unhintergehbare *kategoriale Differenz*“ (ebd., 139, H. M. R.) ergibt sich insbesondere im Blick auf Begründungslogik und Entscheidungszwänge. Konkret können für unseren Zusammenhang die *Unterschiede* zwischen beiden Formen der Theorie *im Was, Wie und Wozu* theoretischer Reflexion liegen: Die für religiöse Bildungsprozesse in der Schule verantwortliche Person macht sich Gedanken über den konkreten schulischen Alltag und dessen oft unter Zeitdruck zu lösenden Anforderungen bzw. Probleme (Was); sie beruft sich immer wieder auf ihre Erfahrungen (Fallbezug) oder auf das, was sie eher ‚zufällig‘ darüber gehört und gelesen hat (Fachrepertoire) (Wie) mit dem Ziel, im Alltag besser zurecht zu kommen und so fachbezogene Kompetenzen aufzubauen (Wozu). Die wissenschaftlich tätigen Religionspädagoginnen und -pädagogen erörtern

vielleicht die gleichen Sachverhalte aus dem konkreten schulischen Alltag, aber unter relativer Entlastung von Handlungs- und Entscheidungsdruck als allgemeine Fragen der Religionspädagogik (Problemlösung) (Was); wobei sie systematisch methodologisch gesicherte, also wissenschaftliche Vorgehensweisen benutzen (Fachrepertoire und Fallbezug) (Wie) mit dem Ziel, die zu bearbeitenden Fragestellungen einer wissenschaftlichen Erkenntnis zuzuführen und so wissenschaftlich fundiert fachbezogene Kompetenzen grundzulegen (Wozu). Diese Differenzierung berücksichtigt implizit nicht nur die spezifischen Voraussetzungen der handelnden Personen, sondern auch die jeweiligen rechtlichen und administrativen Kontexte der Institutionen Schule bzw. Universität, welche jeweils unterschiedlich sind. Auf den Punkt gebracht wird schulisches und religionspädagogisches Handeln einmal in der Wissenschaft als Gegenstand und das andere Mal in der schulischen Praxis als Standpunkt verstanden (vgl. Giesecke 2015, 18), von dem aus gehandelt wird.

Aus den dargestellten Gründen sollte der Begriff Theorie im Sinne von wissenschaftlicher Theorie, für den nach wissenschaftlichen Maßstäben rekonstruierten, systematisch „geordneten Zusammenhang des Wissens“ (Rössler 1994, 19) reserviert bleiben. Weil Wissenschaft nicht die einzige Form der Ordnung von Wissen ist, bezeichnen wir die Strukturierung des Wissens nach handlungspraktischen Maßstäben als handlungspraktische Theorie. Solche Praxistheorien haben ihren Ausgang in der Handlungssituation der Schule selbst und entstehen mittels Reflexion derselben durch die Praktikerinnen und Praktiker. Die angesprochene kategoriale Differenz verorten wir also zwischen wissenschaftlichen und handlungspraktischen Theorien. Beide beinhalten demnach Wissensbestände, jedoch nach unterschiedlichen Maßstäben geordnet. Innerhalb der Praxistheorien sind Wissensdomänen notwendige, aber nicht hinreichende Grundelemente für Reflexionen. Analoges gilt für die wissenschaftlichen Theorien, wie es in folgender Darstellung zusammengefasst wird:

universitäre bzw. hochschulische Praxis	Theorien der Theoretikerinnen und Theoretiker bzw. wissenschaftliche Theorien/universitäre bzw. hochschulische Theorien Inhalt: allgemeine Fragen der Religionspädagogik Vorgehen: systematisch methodologisch gesicherte Vorgehensweisen Ziel: wissenschaftliche Erkenntnis Institution: Universität bzw. Hochschule
kategoriale Differenz	
schulische sowie religionsunterrichtliche Praxis bzw. religiöse Bildungspraxis	Theorien der Praktikerinnen und Praktiker bzw. Praxistheorien/handlungspraktische Theorien Inhalt: unter Zeitdruck zu lösenden Anforderungen bzw. Probleme des schulischen Alltags Vorgehen: Verweis auf eigene Erfahrungen oder das, was man eher ‚zufällig‘ gehört und gelesen hat Ziel: im Alltag besser zurechtkommen Institution: Schule

Abb. 10: Kategoriale Differenz zwischen Praxen und Theorien

Die kategoriale Differenz kann als Graben oder Mauer zwischen Praxen und Theorien verstanden werden. Einerseits ist dieser Graben wahrzunehmen und zu respektieren, aber andererseits ist auch nach Möglichkeiten zu suchen, wie dieser Graben überbrückt werden kann.

Beispiel

Wenn Referendare in der Schule von Lehrerenden mit dem Satz „Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben!“ begrüßt werden, dann kann darin ein doppelter Verweis ausgemacht werden: Positiv auf den oben herausgearbeiteten kategorialen Unterschied und negativ auf die als unzulänglich wahrgenommene inklusive Vermittlung beider Bereiche. In anderen Worten: Handeln in der Schule ist ohne wissenschaftliche Theorien prinzipiell möglich, wissenschaftliche Theorien werden für schulisches Handeln als irrelevant erachtet. Ein solches Handeln kann dann aber nicht als professionell im engeren Sinne verstanden werden (vgl. 2.1). Zur konstruktiven Weiterentwick-

lung solcher Bewertungen von Praktikerinnen und Praktiker sind nachfolgende Überlegungen notwendig.

2.3 Professionalisierter Habitus und Fallbezug bzw. Fachrepertoire

Disziplin und/oder Profession

Die folgenden Ausdifferenzierungen verlaufen grundlegend entlang der funktionalen Unterscheidung von Disziplin und Profession (vgl. Stichweh 1984). Disziplin bezieht sich auf das gesamte Feld der Wissenschaft, in welchem sich Forschungs- und Theoriebildungsprozesse abspielen. *Disziplin* bezeichnet damit einerseits in lehrbare Form gebrachte systematisch geordnete Wissensbestände, also wissenschaftliche Theorien, und andererseits die Kommunikationsgemeinschaft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die auf einen Gegenstand, eine Problemstellung verpflichtet sind. Referenzpunkte sind die Kriterien ‚Wahrheit‘ und ‚Richtigkeit‘. *Profession* bezieht sich auf der Basis einer wissenschaftlichen Bildung auf das Handeln im Kontakt mit Adressatinnen bzw. Adressaten in der beruflichen Praxis und den institutionellen bzw. gesellschaftlichen Strukturen mit dem Referenzkriterium ‚Wirksamkeit‘ sowie der Kommunikation der Professionellen untereinander und mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. In Bezug auf die Profession einer Religionslehrkraft an der Grundschule werden Fähigkeiten wie die folgenden als besonders wichtig angesehen: ein „Gefühl für Kinder“ (Stögbauer 2014, 61) entwickeln, „theologische Inhalte in den Denkhorizont der Kinder [...] übersetzen, um Kinder für die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu sensibilisieren und um aufzuzeigen, was christlicher Glaube mit ihrem Leben zu tun hat“ (ebd., 62) sowie „nervliche Belastbarkeit, dann Toleranz, Ausstrahlung und Humor“ (ebd.).

Fachrepertoire

Bezugspunkt für das Fachrepertoire mit den Theorietypen bzw. Wissensformen ist die schulische Praxis, und damit alles, was irgendwie mit religionspädagogisch relevanter schulischer Wirklichkeit zu tun hat: mit Men-

schen, die dort arbeiten, lernen, leben; mit Gebäuden und Räumen; mit Gesetzen, Richtlinien und Lehrplänen (vgl. Meyer 1997, 218); mit dem gesellschaftlichen, politischen, religiösen und kirchlichen Umfeld usw. Als Gegenstand wissenschaftlicher Theoriebildung können vier Theorietypen und als Standpunkt des Handelns können vier Wissensformen unterschieden werden.

Vier Theorietypen im wissenschaftlichen Fachrepertoire

Unstrittig ist, dass unterschiedliche Bereiche von Theorien und Wissen existieren (vgl. z. B. Mendl 2015, 2). Doch lassen sich diese für die Lehrerbildung wichtigen Domänen zusammenhängend ordnen? Bei Theorien der Human- und Sozialwissenschaften hat es sich seit Erich Weniger (1990, bes. 38 ff; vgl. auch Oelkers 1984; Badry/Knapp 1999; Meyer 1997, 215 ff; Wiater 2012, 12) eingebürgert, drei Theoriegrade zu unterscheiden. Maßstab ist die Nähe bzw. Ferne zur schulischen Praxis und damit ein ansteigender Abstraktionsgrad. Indem ich den dritten Grad der wissenschaftlichen Theorien zweifach ausdifferenziere, erhalte ich vier Theorietypen. Bezugspunkt der universitären Praxis der Theorieentwicklung ist die schulische Praxis im Allgemeinen und die Praxis des Religionsunterrichts bzw. der religiösen Bildung im Besonderen. Im Einzelnen bedeutet dies:

Theorietyp 1: Subjektive Theorien oder Alltagstheorien der praktisch Handelnden *erheben und verstehen* (vgl. u. a. Groeben/Scheele 1988; Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988; Wahl 1991; Schoenfeld 2000; Kindermann/Riegel 2016). Die impliziten, subjektiven Theorien oder Vermutungstheorien helfen bei der Bewältigung des Schulalltags und begleiten durchgängig unser Denken, Fühlen und Handeln. Von Theorien kann man sprechen, weil die „Menschen Selbst- und Weltsichten entwickeln sowie Erklärungen und Prognosen vornehmen,“ die analog zu wissenschaftlichen Theorien konstituiert sind, „nach gleichen Standards beurteilt und methodisch kontrolliert werden“ (Meyer 1997, 221) können. Systematisch erhoben und methodisch nachvollziehbar verstanden können umfassende subjektive Theoriekonzepte entworfen werden.

Theorietyp 2: Professionstheorien entwickeln und vergleichen. Zur Debatte steht hier u. a. ob und inwiefern sich universitär ausgebildete Lehr-

kräfte von den sogenannten ‚klassischen‘ Professionen, wie Ärzte und Anwälte, unterscheiden. Während es bei letzteren v. a. auf das gekonnte Anwenden regelgeleitet gewonnenen systematisierten Wissens ankommt, scheinen die in der Schule und im Unterricht zu lösenden Aufgaben so komplex und widersprüchlich, dass eine lineare Ableitung aus wissenschaftlichen Vorgaben unmöglich ist. Deshalb sind hier „reflektierte und explizit gemachte persönliche Theorien, Leitbilder oder ausgearbeitete Handlungsorientierungen“ (Wiater 2012, 12) einschlägig, welche die „Praxis rational strukturieren und daraus begründete Empfehlungen ableiten“ (ebd.). Solche Ratschläge werden nicht selten in der so genannten „Praktischen Pädagogik“ (Tschamler 1996, 192) bzw. „praktischen Religionspädagogik“ erarbeitet und in einer Ratgeberliteratur zusammengetragen (vgl. z. B. Reuber 2004). Systematischer werden diese Theorien beispielsweise innerhalb einer religionspädagogischen Handlungswissenschaft als Professionstheorien entwickelt und vergleichend betrachtet. Diese Professionstheorien wollen nicht nur das Deuten erklären, sondern auch das Denken, Fühlen und Handeln der Praktikerinnen und Praktiker anregen. Verantwortlich wird dies wohl nur dann umgesetzt, wenn die Ratschläge wissenschaftstheoretisch und -politisch kritisch reflektiert werden, weshalb bei der Professionalisierung die beiden folgenden Theorietypen systematisch berücksichtigt werden müssen.

Theorietyp 3: pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien erstellen und vermitteln. Dieser Theorietyp beinhaltet „wissenschaftlich gesicherte, systematische und generalisierbare Gesamtaussagen über einen Wirklichkeitsbereich“ (Wiater 2012, 12). Deren Bedeutung liegt darin, genaue Kenntnisse, Erkenntnisse und prinzipielle Aussagen zu liefern, die als „grundlegende ‚regulative Ideen‘ das praktische Handeln legitimieren“ (ebd.). Damit sind grundsätzlich Theorien jener wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen heranzuziehen, welche für das religionspädagogische Handeln von Belang sind. Als spezifische religionspädagogisch einschlägige Beispiele, können religionspädagogische Konzeptionen (Kalloch u. a. 2010, 29–203) ebenso wie Modelle der (fachspezifischen) Unterrichtsvorbereitung (vgl. Riegger 2005, Heil 2013) angegeben werden. Den Ordnungen in fast allen Übersichtsartikeln (Blö-

meke 2005; Helmke 2003; Lipowsky 2006) und der von Jürgen Baumert und Mareike Kunter für die COACTIV-Mathematiklehrerstudie entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. 2006 und auch 2011) entsprechend, sind für professionelles und professionalisiertes Handeln besonders relevant: *allgemeine pädagogisch-psychologische inklusive schulpädagogische Theorien*, *fachwissenschaftliche* und *fachdidaktische Theorien* im allgemeinen und neben allgemeinen pädagogisch-psychologischen Theorien auch *theologisch-fachwissenschaftliche Theorie* (*Biblische Exegese, Dogmatik, Fundamentaltheologie, Liturgiewissenschaft usw.*) sowie *religionspädagogisch-fachdidaktische Theorien* (vgl. Simojoki 2016, 145) für die Religionslehrkräfte im speziellen.

So systematisch und regelgeleitet die Konstruktion der hier einschlägigen Wissensbestände auch erfolgen mag, ist davon auszugehen, dass auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Überzeugungen eigen sind, welche ihre Wissensproduktion (mit)bestimmt, weshalb diese kontrolliert werden sollte, was innerhalb des folgenden Theorietyps möglich ist.

Theorietyp 4: Wissenschaftstheorie analysiert und erfasst Wissensproduktion. Die Wissenschaftstheorie ist eine Teildisziplin der Philosophie (vgl. Schurz 2006, Seiffert 2001, Tschamler 1996), in der die „Vorgehensweisen der Erkenntnisproduktion analysiert, reflektiert und ggf. kritisiert werden“ (Beck/Krapp 2006, 36). Dem wissenschaftstheoretischen Grundgesetz (Rombach 1979, 9) entsprechend wird die grundsätzliche Zweiseitigkeit der Erkenntnisgewinnung unter die Lupe genommen, nämlich das zu Erkennende selbst (Gegenstand) und der Weg, der zu dem zu Erkennenden führt (Methode). In wissenschaftstheoretischen Überlegungen werden also beispielsweise die Übergänge zwischen so genannten naiven und wissenschaftlichen Theorien herausgearbeitet, indem z. B. Kriterien entwickelt werden, die für wissenschaftliche Theorien einzufordern sind. Als wissenschaftlich könnte man Theorien ansehen, wenn sie z. B. „begründet sind“ (Bucher 2003, 28), „intersubjektiv überprüft werden können“ (ebd.), „widerspruchsfrei“ (ebd.) und „nomothetisch sind“ (ebd.) bzw. „den Status von Gesetzesaussagen aufweisen, wobei diese in den Sozialwissenschaften in aller Regel probabilistisch sind, d. h. auf Wahrscheinlichkeiten beruhen, meistens so, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem Prozent liegt“ (ebd.). Neben den weithin bekannten drei wissen-

schaftstheoretische Grundpositionen „empirisch-analytische, hermeneutische und kritische Theorieansätze“ (Lämmermann 1991, 66; vgl. Bucher 2003, 25 ff), werden noch manch andere vertreten (vgl. Tschamler 1996, bes. 120 ff). In religionspädagogischen Diskussionen lassen sich immer wieder Frontlinien ausmachen, die auf diese Grundpositionen zurückzuführen sind und heute als überholt gelten (vgl. Schweitzer 2002, 47; Engler 1995, bes. 160–167).

Wir ordnen uns dem auf der Basis von Immanuel Kants ‚Kritik der Urteilskraft‘ (2003) entwickelten *symbolisch-kritischen Ansatz* (vgl. Fürst 1986; Peukert 2004; Riegger 2008) zu, weil hier zwar – ähnlich wie im hermeneutischen Ansatz – die Theorieentwicklung in ‚Tuchföhlung‘ mit der Praxis erfolgt, aber die Vorteile der beiden anderen Ansätze mit berücksichtigt werden können. Konkret geht es bei dieser Position nicht um eine „bestimmende Urteilskraft“, die schon gegebene Regeln und Maßstäbe nur auf einen Fall anzuwenden braucht, sondern um eine „reflektierende Urteilskraft“, welche allgemeine Maßstäbe erst suchen und finden bzw. erfinden muss (Kant, KdU, B269 f). Wir sind damit zurückgeworfen auf den allgemeinen Menschenverstand, auf den allgemeinen Geschmackssinn (*sensus communis*) (vgl. ebd., B156 f). Für unseren Zusammenhang entscheidend gekennzeichnet ist dieser dadurch, dass er „aus einem allgemeinen Standpunkte (den er dadurch nur bestimmen kann, dass er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil reflektiert“ (ebd., B159). Der Gebrauch dieses Geschmackssinns erfolgt symbolisch, d. h. durch indirekte ‚In-Beziehung-Setzung‘ des konkret Situativen (Praxis und Theorie der Praktikerinnen und Praktiker) mit dem abstrakt Allgemeinen (Theorie und Praxis der Theoretikerinnen und Theoretiker). Damit verbunden ist eine zweifache kritische Aufgabe: Zum einen geht es um die kritische Reflexion der Beziehungen, die zwischen dem praktischen Symbolzusammenhang und dem wissenschaftlichen Symbolzusammenhang sowie den zugrundeliegenden Interessen und Intentionen bestehen. Zum anderen geht es um ein Praktisch-Werden solcher Handlungsgealten und Handlungsformen, die geeignet sind, selbst Symbol immer besser gelingender Praxis zu werden, und zwar sowohl in der schulischen, wie in der universitären Praxis. Es handelt sich also um eine wechselseitige Kritik, die als praktischer Prozess zu denken ist, ohne

den die wissenschaftliche, regelgeleitete Reflexion allgemein bleibt und in Bezug auf die konkrete Situation in der Schule wie an der Universität als nicht relevant erscheint (z. B. werden im frontalen Vorlesungsstil die Vorteile von Gruppenarbeit aufgezeigt).

Auf dieser vierten Theorieebene können auch grundlegende Begriffsklärungen vorgenommen werden. Wenn in der Religionspädagogik unter religionsdidaktischen Prinzipien „regionale Handlungsanweisungen für die religiöse Bildung in Unterricht und Erwachsenenbildung“ (Kalloch u. a. 2010, 26) verstanden wird, so können, mit Bezug auf die Philosophie, Präzisierungen erfolgen: Der Begriff ‚Prinzip‘ (*archē*) meint nach *Aristoteles* „Anfang, Ursprung“ (Aristoteles, *Metaphysik* 1013a). Es ist ein „Erstes“, aus dem eine „Sache ist oder entsteht oder erkannt wird. Von diesen (Anfängen/Prinzipien) sind die einen als Bestandteil in der Sache enthalten, die anderen sind außerhalb.“ (ebd.) Damit kann Prinzip einerseits als Grund von allem schlechthin und andererseits als Strukturprinzip, das aus Ersterem hervorgeht und damit sekundär ist, verstanden werden. Auch für *Immanuel Kant* ist der Ausdruck ‚Prinzip‘ zweideutig, denn für ihn kann Erkenntnis aus Prinzipien erfolgen, „ob es [ein Erkenntnisprinzip, M. R.] zwar an sich selbst und seinem eigenen Ursprunge nach kein Principium ist“ (KrV, B356), wie dies am Beispiel von „mathematischen Axiomen“ (ebd.) deutlich wird. Transzendentalphilosophisch sind Prinzipien erstens einheitsstiftende „Grundsätze a priori“ (KrV, B188), also Grundsätze, die nicht in höheren oder allgemeineren Erkenntnissen gegründet und unabhängig von der empirischen Erfahrung sind, zweitens Regeln des Verstandes, d. h. der Logik über eine gewisse Art von Gegenständen richtig zu denken“ (KrV, B76) und drittens Regeln für die Praxis eines „notwendigen Gebrauchs in concreto, nämlich unter den zufälligen Bedingungen des Subjekts, die diesen Gebrauch hindern oder befördern können, und die insgesamt nur empirisch gegeben werden“ (KrV, B 78 f.). Da die letztere Art von Regeln „menschliche Handlungen“ (KrV, B 578) erzeugt, können sie der praktischen Vernunft zugeordnet werden. Sie können immer erst nach Handlungen, also im Nachhinein (a posteriori) (vgl. KrV, B 60) gewusst und aufgestellt werden zudem sollten sie möglichst vorurteilsfrei (vgl. *Immanuel Kant*, KdU, B 158) sein, womit das „Vorverständnis“ (Gadamer 1960) unbedingt zu berücksichtigen ist. Wenn das

Vorverständnis dem Theorietyp 1 zugeordnet werden kann, so sind in umgekehrter Reihung die drei dargelegten Prinzipienverständnisse den übrigen Theorietypen zuzuordnen.

In der folgenden Abbildung werden wesentliche Aspekte der Ausführung zusammengefasst:

	Theorietypen	Beispiele für den Religionsunterricht	Erkenntnisinteresse
	(4) Wissenschaftstheorie analysiert und erfasst Wissensproduktion	empirisch-analytische, hermeneutische, kritische Ansätze sowie der symbolisch-kritischen Ansatz	wissenschaftstheoretische Grundpositionen offenlegen
u n i v e r s i t ä r	(3) pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische Theorien erstellen und vermitteln	Konzeptionen von Religionsunterricht, Modelle der Unterrichtsvorbereitung, religionsdidaktische Prinzipien	Religionsunterricht (neu) konzeptualisieren
i t ä r	(2) Professionstheorien entwickeln und vergleichen	allgemeine Regeln für ein Erzählen im Religionsunterricht	Religionsunterricht gestalten
e	(1) subjektive Theorien bzw. Alltagstheorien erheben und verstehen	Vorstellung von guten Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht	Religionsunterricht erleben
	schulische PRAXIS des Religionsunterrichts bzw. religiöse Bildungspraxis		

Abb. 11: Vier Theorietypen der universitären bzw. hochschulischen Praxis

Handeln in der Schule wird nie ganz wissenschaftlich aufzuklären sein, weshalb folgende Wissensformen für professionelles und professionalisiertes Handeln unabdingbar sind.

Vier Wissenformen im schulischen Fachrepertoire

Vorwissenschaftlich zustande gekommene Wissensformen sind zu beachten, um der kategorialen Differenz gerecht zu werden. Berücksichtigt werden dann nicht nur vollständig ausdifferenzierte Theoriegebäude oder

empirische Forschungsergebnisse, sondern auch Theoriefragmente, einfache Thesen und erste Erklärungshypothesen, ja auch Vorurteile und Ideologien, wie sie in handlungspraktischen Theorien enthalten sind. Analog zu den vier Theorietypen können dann vier Wissensformen ausgemacht werden, die spezifische Wissensdomänen enthalten, welche unseres Erachtens notwendige, aber nicht hinreichende Grundelemente für handlungspraktische Reflexionen sind.

Wissensform 1: Überzeugungen (beliefs), Werthaltungen, Ziele vertreten, Motivation haben, Selbstregulation durchführen. Einschlägig sind hier religionspädagogisch „relevante Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen. Diese *beliefs* haben im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube“ (Baumert/Kunter 2006, 497; vgl. dazu ausführlich Op’T Eynde/de Corte/Verschaffel 2002). Solche Überzeugungen werden in der Regel als „berufsbezogene Überzeugungen“ verstanden, welche dem englischen Begriff „*teacher beliefs*“ (Reusser/Pauli/Elmer 2011, 478) entsprechen. Dabei werden nur am Rande „Welt- und Menschenbilder“ der Lehrkräfte (engl. *world views*) (ebd., 478; Baumert/Kunter 2006, 497), sowie die „Persönlichkeit“ der Lehrpersonen (Reusser u. a. 2011, 489,) mitberücksichtigt. Ähnlich verhält es sich mit „Werthaltungen“ (oder „Wertbindungen“, bei Baumert/Kunnert, 2006, 496–498 synonym gebraucht für das englische „*value commitments*“), welche als „Berufsethos“ (ebd.) verstanden werden, ohne persönliche, weltanschauliche oder religiös geprägte Grundwerte von Lehrpersonen umfassend zu berücksichtigen. Auf diesem Hintergrund wird einsichtig, dass in jeder Handlung Ziele vertreten, Selbstregulationen durchgeführt werden und Motivationen enthalten sind.

Neben der besonderen Bedeutung einzelner Werthaltungen (z. B. Bildungsgerechtigkeit, vgl. Grümme 2016) für Lehr- und Religionslehrpersonen, kann zwischen den bereits skizzierten Aspekten und der Religiosität von Lehrkräften im Allgemeinen bzw. Religionslehrpersonen im Speziellen von möglichen Wechselbeziehungen ausgegangen werden (vgl.

vgl. dazu Pirner 2013, bes. 205 f; Pirner/Scheunpflug/Kröner 2016). Die heuristische Zuordnung fällt folgendermaßen aus: berufsbezogene Überzeugungen und religiöse Überzeugungen, Werthaltungen und religiös begründete Werthaltungen, Motivation und religiöser Motivation sowie Selbstregulation und religiös-spirituelle Praxis (vgl. Pirner/Scheunpflug/Kröner 2016, 85).

Schon Studienanfängerinnen und -anfänger sind nicht einfach wie ein ‚leeres‘ Blatt, das im Studium lediglich mit Wissen auf Vorrat so lange zu beschriften wäre, bis die Fachsystematik komplett erscheint. Vielmehr bringen sie ins Studium eine Menge Vorannahmen und Vorwissen mit, die durch fachliche Angebote (durchaus in Richtung Fachsystematik) zunehmend elaboriert werden sollten (vgl. Fried 2004, 238). Unterbleibt dies, kann es zu einer ‚doppelten Buchführung‘ kommen, bei der die Überzeugungen handlungsleitend bleiben, obwohl Theorietypen und Wissensformen zwei bis vier kognitiv gewusst werden. Den persönlichen Überzeugungen widersprechende Wissensbestände zeitigen unter Umständen keine Wahrnehmungs- bzw. Handlungsrelevanz. Ganz anders sieht es bei verinnerlichten Überzeugungen aus, die auch nach außen hin Überzeugungskraft entfalten können.

Der Unterschied zwischen Überzeugungen und Wissen im Sinne der folgenden Wissensformen, wird in den meisten neueren Übersichtsartikeln weitgehend durchgehalten (vgl. Baumert/Kunert 2006, 496), weshalb Überzeugungen in unserer Ordnung genauer als wissensanalog eingestuft werden. Auch wenn Überzeugungen nie gänzlich bewusstwerden können, sollte in der Lehrerbildung ein je unterschiedlicher reflexiver Zugang angestrebt werden.

Wissensform 2: Professionswissen anwenden. Professionswissen von Lehrpersonen kann bei Religionslehrpersonen mit religiösem Wissen, religiös interpretiertem Wissen korrespondieren (vgl. Pirner/Scheunpflug/Kröner 2016, 85). Es beinhaltet i. d. R. Standardanweisungen, welche aber in der konkreten Praxis nicht immer zur vorliegenden Situation, zum vorliegenden Fall ‚passen‘. Regeln kann es in unterschiedlicher Weise geben. Geben sie genau vor, wie es geht, und beinhalten sie somit nur didaktische Routinen, dann sind sie sicher als defizitär anzusehen (*naive Regeln*). Wer-

den sie in Verbindung mit Selbstreflexionen vermittelt bzw. angeeignet, dann eröffnen sie Wege, die die Lehrperson selbst situations- und falladäquat je neu gehen kann (*reflektierte Regeln*). Erfolgen die Reflexionen mit Hilfe von wissenschaftlichen Theorien, kann man von *wissenschaftlich reflektierten Regeln* sprechen. Die Anwendung von Regeln kann also unterschiedlich erfolgen.

Wissensform 3 beinhaltet unterschiedlichste Wissensbereiche, deren Ordnung nach Vorschlägen im Anschluss an Lee S. Shulman (1986) und Rainer Bromme (1992) vorgenommen werden kann. In praktisch allen Übersichtsartikeln (vgl. u. a. Blömeke 2005; Helmke 2003; Lipowsky 2006) hat sich eine „Topologie von Wissensdomänen“ (Baumert/Kunter 2006, 482) durchgesetzt, die v. a. allgemeines pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*), Fachwissen (*subject-matter content knowledge*) und fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) umfasst. Auch wenn zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Ansatz Auseinandersetzungen ausgetragen werden (vgl. Baumert/Kunter 2006; Helsper 2007), könnten unseres Erachtens diese Kernbereiche weiter ausdifferenziert und als professionelle Kompetenzen präzise beschrieben werden (vgl. u. a. Allemann-Ghionda/Terhart, 2006; Weinert 2001; Benner u. a. 2007), „damit in der Analyse professioneller Fähigkeiten nicht der Irrtum aufkommt, es ginge um dezidiert theoretische Wissensbestände, gar noch um disziplinar geordnete und separierte Wissensbestände, wenn man zu beschreiben und zu analysieren versucht, wie es der Profession gelingt, den Alltag zu bewältigen“ (Tenorth 2006, 589). Systematisch könnten hier noch *Organisationswissen* und *Beratungswissen* ergänzt werden (vgl. Fried 2002; Rambow/Bromme 2000), die jedoch nur im Rahmen institutionalisierter und sozial verteilter Wissensbestände sinnvoll behandelt werden können, was für unseren Zusammenhang zu weit führen würde. Für den Bereich der Religionspädagogik könnten hier beispielhaft religionsdidaktische Prinzipien (vgl. Kalloch u. a. 2010, 25 f) angeführt werden, welche das Handeln orientieren. Wenn religionsdidaktische Prinzipien nur deduktiv und unterordnend mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden, wird die Individualität der Schülerinnen und Schüler missachtet. Angemessener geht man mit religionsdidakti-

schen Prinzipien um, wenn diese angesichts konkreter Situationen bzw. Fälle in anderen religionsdidaktische Prinzipien ihre Begrenzung finden. Während sich beispielsweise das pädagogische Handeln prinzipiell durch Konsequenz auszeichnen sollte, kann die Schülerorientierung in bestimmten Situationen ersteres religionsdidaktisches Prinzip beschränken.

Wissensform 4: Intuition umsetzen. Intuition bedeutet Anschauung. Es handelt sich um ein „unmittelbares, ‚gefühlsmäßiges‘ Gewahrwerden eines Sinns oder Wesensgehaltes ohne Vermittlung des vom Willen und von kritischen Überlegungen geleiteten diskursiven Denkens“ (Strunz 1970, 1345). Eine konkrete Situation, ein religionspädagogisch relevanter Fall wird einerseits „sinnlich wahrgenommen“ (z. B. das unmittelbare Verstehen eines mimischen Ausdrucks) und andererseits „unsinnlich“ erfasst, insofern „schlagartig die [...] Sinnzusammenhänge“ evident werden (ebd.). Damit erfolgt ohne methodisch gesteuerte Wahrnehmung oder begriffliche Ableitung auf der Basis einer holistischen Wahrnehmung die intuitive Einordnung und Bewertung eines konkreten Falles und ggf. auch die fallangemessene Handlung. Im Unterschied zur naiven Intuition (z. B. der intuitive, gesunde Menschenverstand, der oft auch irrt) läuft die professionalisierte Intuition „auf Grundlage eines reichen Schatzes an wissenschaftlich gründlich verarbeiteten Erfahrungen“ (ebd.) ab. Professionelle handeln also nicht nur naiv-intuitiv, sondern auch dem Fall angemessen. Dabei sind Wissensformen der ersten drei Grade integriert und werden gleichzeitig überboten. Das intuitive Erfassen und Gestalten von Fällen durch Professionelle kann – wenn überhaupt – erst nachträglich versuchsweise reflexiv zugänglich gemacht und in Bezug auf die Wirklichkeit kritisch überprüft werden. Mit Blick auf die Theologie und auf das gesamte Leben bezogen, könnte diese Wissensform als Weisheit bezeichnet werden.

In der späten Moderne wird wissenschaftstheoretisch der Objektivitätsanspruch von Wissenschaft überhaupt in Frage gestellt und demgegenüber der Anspruch einer offengelegten und affirmativ konstruktiven Fragehaltung formuliert. Da in der späten Moderne Veränderungsprozesse in hohem Maße von der Fähigkeit, ambivalente und offene Situationen auszuhalten abhängig zu sein scheinen, wird die

Suche nach vermeintlich sicherem Wissen problematisiert. Damit ginge es darum, ein neues Verhältnis zum problematisch gewordenen und problemverstärkenden Sicherheits- und Kontrollbedürfnis aufzubauen (vgl. Schäffter 2001, 8).

Wissenschaftliches Denken und Lebenspraxis

Die hier vertretenen vier Theorietypen bzw. Wissensformen können analog zu Platons Höhlengleichnis (vgl. 2005) gelesen werden. Während jedoch für Platon wissenschaftliches Denken und Lebenspraxis noch identisch waren, ist für eine wissenschaftliche Lehrerbildung die Differenzierung nach wissenschaftlicher und handlungspraktischer Theorie unerlässlich.

Reflektierte Praktikerinnen und Praktiker

Insgesamt gibt es in der professionstheoretischen Literatur viele Modelle, um das Zueinander unterschiedlicher Ebenen beruflichen Wissens zu klären. Ein Modell ist das des reflektierten Praktikers von *Donald A. Schön*. Im Zentrum steht für ihn die Fähigkeit zum reflexiven Handeln, das auf drei Ebenen auszumachen ist: „*implicit knowledge-in-action, reflection-in-action, reflection-on-action*“ (2000, 49, 68, 276, vgl. auch Altrichter/Posch, 1998, 322 f) (dt. unausgesprochenes Wissen-in-der-Handlung, Reflexion-in-der-Handlung, Reflexion-über-die-Handlung). Das so erfasste Ineinander von Wissen, Reflexion und Handeln mag für die Ausbildung vor Ort ausreichend sein, kann aber kaum einer Bildung von Lehrkräften auf wissenschaftlicher Grundlage genügen, weil die entsprechenden Theorietypen kaum angemessen berücksichtigt werden. Für die individuelle Professionalisierung sind die Spannungen v. a. zwischen Praxen und wissenschaftlicher Theorie in den Blick zu nehmen. Zielführend könnte ein experimenteller „Labor“-Ansatz sein, der von der „Lehrkraft konkretes situiertes Urteilen [fordert], um partikuläre Fälle, die im Unterricht auftreten, mit allgemeinen Grundsätzen zu verbinden“ (Baumfield 2016, 168). Ein bisher kaum beachteter experimenteller Ansatz ist sicher die Simulation.

Zu beachten ist nicht zuletzt, dass für die „Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags“ (Tenorth 2006, 590) – also die „Organi-

sation der Praxis“ (ebd.) – Wissen nicht hinreichend ist, denn notwendig sind auch professionelle und professionalisierte Schemata.

Schemata – Routinen – bereichsspezifische Handlungsmuster

Für die professionelle und professionalisierte Alltagsbewältigung sind nach Heinz-Elmar Tenorth das „Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“ (2006, 590) wesentlich, weil in dem Berufsalltag Schematisieren, Routinen und Handlungsmustern immer schon eine große Rolle spielten.

„Damit sind neben Wissens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen eingeschlossen, damit ist auch die – erwünschte – Assoziation einbegriffen, dass die Handhabung der Schemata nicht Reflexivität zu jedem Moment unterstellt, dass manches wirklich ‚schematisch‘ geht, vor allem aber ist gesagt, dass es Koordinations- und Entscheidungsprobleme gibt, die nicht vom Wissen und Erkennen (gar vom Forschen und seiner Logik, wie beim Wissenschaftler) bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen.“ (ebd.)

Deutlich wird also, dass neben Fachwissen v. a. praktische Fertigkeiten und Können (die englische Sprache unterscheidet hier zwischen ‚knowledge‘ und ‚skills‘) für eine Erfolg versprechende Arbeit notwendig sind. Während die Begriffe ‚Schemata‘ oder ‚synaptische Schaltungen‘ v. a. in der Hirnforschung verwendet werden (vgl. Krais/Gebauer, 2002, 63), könnten wir sozialwissenschaftlich auch von ‚Scripts‘ oder ‚Patterns‘ und professionstheoretisch von „bereichsspezifischen Handlungsmustern“ (Heil 2006, 310) sprechen. Grundsätzlich geht es immer um internalisierte Erfahrungen, die übersituativ zur Verfügung stehen. Damit ist ein Anschluss an eine kompetenzorientierte Lehrerbildung möglich.

Im Einzelnen heißt das: Ein bestimmtes Repertoire an Schemata oder Handlungsmustern ist notwendig, um überhaupt im Religionsunterricht handeln zu können. Ein Repertoire besitzen, bedeutet dann ein „Verfügen-Können als Vorrat an habitualisierten Dispositionen“ (ebd.). Einen solchen Vorrat bauen Religionslehrkräfte dadurch auf, dass sie berufsspezifisch Fälle internalisieren, und zwar „anhand bestimmter Situationen“, die wieder „für die Bewältigung neuer Situationen zur Verfügung“ (ebd.) stehen. Damit entsprechen Schemata bzw. Handlungsmuster „hochver-

dichteten Bausteinen“ (ebd., 311), die ein „schnelles Handeln unter Handlungsdruck“ (ebd.) ermöglichen. Zudem sind sie „jederzeit abrufbar und damit routinisiert, was Orientierung und Handlung in berufsfeldrelevanten Bereichen ermöglicht“ (ebd.). Die Schemata bzw. Handlungsmuster selbst beinhalten nicht nur „Interaktionsmuster“, sondern auch „andere Handlungsbereiche ohne Interaktionen zwischen Anwesenden wie z. B. Vorbereitung am Computer“ (ebd.). Diese Schemata bzw. Handlungsmuster stehen am Anfang des Berufes nur unzureichend zur Verfügung, weil sie erst im Laufe des Berufslebens ausdifferenziert und erweitert werden.

*Habitus: reflexiv-pragmatisch und wissenschaftlich-reflexiv
sowie professionsbiografisch-reflexiv*

Im Anschluss an das oben dargestellte Verständnis von Habitus ist eine dreifache Entfaltung zu berücksichtigen: den unmittelbar auf die Schule und den schulischen Religionsunterricht bezogenen reflexiv-pragmatischen und den unmittelbar auf die hochschulische Ausbildung sowie mittelbar auf die Schule und den schulischen Religionsunterricht bzw. religiöse Bildung bezogenen wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Letzter wird primär in der universitären Bildungsphase und ersterer primär in der schulischen Praxis geformt und entfaltet. Beide werden auch durch die Prägungen der Person beeinflusst. Werden diese Prägungen in Bildung und Ausbildung reflexiv zugänglich gemacht, erhalten wir den professionsbiografisch-reflexiven Habitus, der nur jene Teile des persönlichen Habitus umfasst, welche für die Profession von Bedeutung sind.

Allein durch einen Vorrat an Schemata bzw. Handlungsmustern ist ein professionelles und professionalisiertes Handeln nicht möglich, da dieser an den spezifischen Anforderungen der je einmaligen Situation, des je einmaligen Falles ausgerichtet werden muss. Notwendig ist also eine „fall-spezifische Transformation der Handlungsmuster“ (ebd.), wobei die Transformation „keine Transponierung, sondern eine Veränderung der Muster, die dadurch auch das Repertoire an Mustern erweitern“ (ebd.), ist. Doch wie erfolgt dies?

Relationierung von Wissen und Handeln – oder: Wie lernt man Wissen zu verwenden?

Auf das Verhältnis von Wissen und Handeln (vgl. den Überblick bei Kolbe 2004) bzw. von materialem Was-Wissen (deklaratives Wissen) und formalem Wie-Wissen (prozedurales Wissen) (Englert 2013, 90) kann hier nicht ausführlich eingegangen werden. Sicher scheint jedoch, dass neben der individuellen Aneignung objektiven Wissens (Individuation) der innere Zusammenhang von objektivem Wissen (konfiguriertes Wissen) entscheidend ist, wobei drei Dimensionen besonders wichtig sind: die Art des Wissens (syntaktische Dimension), die innere Kohärenz (semantische Dimension) und der praktische Ausdruck (pragmatische Dimension) (vgl. ebd., 56–59). Doch wie wird ein konfiguriertes Wissen aufgebaut?

Überblickt man die Vorstellungen von Wissensverwendung aus forschungshistorischer Perspektive, zeigt sich eine recht eindeutige Entwicklung, nämlich vom Wissenstransfer über die Wissenstransformation bis hin zur Hervorbringung eines eigenen professionellen Wissens durch die Praktiker- und -innen bzw. Professionellen selbst (*Relationierung*) (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, bes. 78 ff). Die erste Position ging von der quasi-technischen Übertragbarkeit wissenschaftlichen Wissens in die (schulische) Praxis aus. Abgelöst wurde diese Vorstellung durch die Idee der Verwandlung wissenschaftlichen Wissens auf dem Weg zur praktischen Verwendung (allein) durch die Rezeption der Praktikerinnen und Praktiker, also durch eine lineare Transformationsvorstellung. Da aber weder Wissenschaft neues Wissen in die Praxis einführt (Transferkonzept) noch Praktikerinnen und Praktiker aus wissenschaftlichem Wissen Relevantes selektieren (lineares Transformationskonzept), geht man heute davon aus, dass sich beide *ergänzen*, und zwar *im Sinne einer gegenseitigen Relativierung der Perspektiven*. Damit stellt Wissenschaft strukturelle Deutungen pädagogischen Handelns zur Verfügung, die vom Professionellen autonom verarbeitet werden können. Gleichzeitig sind die professionellen Praktikerinnen und Praktiker sowohl der Praxis wie der Wissenschaft gegenüber begründungspflichtig, weshalb sie zwei – sich z. T. widersprechende – Urteilsformen zu berücksichtigen haben: die der situativen und damit schulischen fallspezifischen Angemessenheit ebenso wie die der Wahrheit bzw. eines reflexiven Wissensverständnisses im wissenschaftlichen Fallverstehen.

Mit der Metapher des ‚kubischen Bildes‘, das ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven zeigt, kann die Relationierung von Theorien, Praxistheorien und Praxen als eine „Wirklichkeit sui generis“ beschreiben werden. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der der Regel gefolgt wurde, ergänzen sich in dieser Anordnung nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen“ (ebd., 79). Somit stellt professionelles Handeln eine „Relationsform von Theorie und Praxis“ (ebd., 80) dar, die auch innerhalb eines „reflexiven Transformationsmodells“ (Schäffter 2001, 30) von Veränderung und Lernen im Prozess verstanden werden könnte. In diesem Modell begreift man Lernen als permanente Selbstvergewisserung. Von einem unbekannten und bestimmungsbedürftigen Ausgangspunkt aus läuft ein zieloffener Reflexionsprozess permanenter Veränderung ab, der nie einen Endpunkt erreicht, sondern im Prinzip bestimmungsbedürftig bleibt. Für die Dozierenden an der Hochschule ergibt sich daraus die Notwendigkeit, bei Studierenden in der Lehrpraxis Selbstlernprozesse und entwicklungsbegleitendes Lernen zu fördern. Weil sowohl der Ausgangs- wie der Endpunkt von Lehre im Bereich des Nicht-Wissens liegt, wird die Organisation von Selbstvergewisserung erforderlich. Solche Lernprozesse könnten durch strukturelle Vernetzungen bzw. vernetzte Veranstaltungs- und Kooperationsformen unterstützt werden, wie sie beispielweise im Medizinstudium mit akademischen Lehrkrankenhäusern selbstverständlich umgesetzt werden (vgl. Porzelt 2013, 143 f).

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass mit Relationierung zwar eine In-Bezug-Setzung erfolgt, damit Aushandlungsprozesse reflexiv werden können, dass aber ein solches Vorgehen nicht als Relativierung missverstanden werden darf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Professionelle Lehrerinnen und Lehrer müssen „Reflexions- und Handlungskompetenz“ (Meyer 2003, 101) erwerben und zwar im Sinne eines zweifach ausgerichteten Habitus, als wissenschaftlich-reflexiver und als reflexiv-pragmatischer Habitus, „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren und somit nur als antinomische Einheit fungieren können“ (Helsper 2001, 13).

Nicht zuletzt sollten die Einflüsse des professionsbiografisch-reflexiven Habitus auf das professionelle bzw. professionalisierte Handeln prinzipiell zugänglich gemacht werden können.

Beispiel

Die Leistungsfähigkeit des dargestellten Modells, soll anhand der folgenden Situation darzustellen versucht werden. Ich konzentriere mich dabei nur auf einzelne Aspekte aus einem Theorietyp und zwei Wissensformen:

In der universitären Schulpädagogik lernte eine Studierende des Lehramtes für Mittelschulen das Prinzip der „Schülerorientierung“ (Wia-ter 2014, 8) innerhalb der Unterrichtsprinzipien und damit als pädagogisch-psychologische Theorie kennen. Schülerorientiertes unterrichten meint hier, „die Lehrerzentriertheit zugunsten eines Unterrichts aufgeben, der vom Schüler her, mit dem Schüler zusammen und auf den Schüler hin geplant und gestaltet ist“ (ebd., 9). Die Studentin inkorporierte dieses Prinzip und war gewillt es sogleich in einem Unterrichtsversuch innerhalb der Schulpraktischen Studien umzusetzen. Sie stellte den Schülerinnen und Schülern Fragen, welche von diesen beantwortet wurden. Daraufhin übernahm die Studentin die Schülerantworten in ihren Tafelanschrieb und setzte so das Prinzip Schülerorientierung um. Als ein Schüler schließlich bewusst provozierend und inhaltlich falsch antwortete überlegte sie zwar kurz, übernahm dann aber auch diese Antwort. In der Unterrichtsreflexion nach diesem Fall gefragt, erklärte die Studentin, dass ihr die Fehlerhaftigkeit der Antwort durchaus bewusst war, sie aber dem Unterrichtsprinzip der Schülerorientierung gefolgt sei. Im Reflexionsgespräch konnte geklärt werden, dass Unterrichtsprinzipien nicht (naiven) Regeln entsprechend angewendet werden dürften. Der Abstraktheit des religionsdidaktischen Prinzips der Schülerorientierung wird man nur dann gerecht, wenn je neu ein Bezug zum Fall hergestellt wird. Erarbeitet wurden sodann mögliche Bedeutungen, beispielsweise auf die provozierende Schülerantwort korrigierend eingehen. Die beiden Wissensformen unterscheidend, konnte das Prinzipienverständnis als Theorietyp mit entsprechendem Fallbezug weiter ausdifferenziert werden.

Ausblick

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass man mit dem vorliegenden Modell schulische Praxis als „Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie“ (Mendl 2007, 208, vgl. auch Schambeck 2013) auf den unterschiedenen Ebenen neu justieren könnte. Wichtiger scheint uns jedoch wahrzunehmen, dass im disziplinären Spannungsfeld von Theorien und Praxen die im schulischen Alltag Handelnden Relationierungsleistungen zwischen Theorie-, Handlungs- und Reflexionsbezügen erbringen müssen (vgl. Grunder 2016, 185). Diese individuell zu professionalisieren scheint in der professionellen Simulation möglich zu sein.